

Prange, Klaus

**Hermann Krüger: Einführung in Theorien und Methoden der
Erziehungswissenschaft. (Einführungskurs Erziehungswissenschaft. Bd. II.)
Opladen: Leske+Budrich 1997. [...] [Sammelrezension]**

Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998) 3, S. 425-430



Quellenangabe/ Reference:

Prange, Klaus: Hermann Krüger: Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. (Einführungskurs Erziehungswissenschaft. Bd. II.) Opladen: Leske+Budrich 1997. [...] [Sammelrezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998) 3, S. 425-430 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-110597 - DOI: 10.25656/01:11059

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-110597>

<https://doi.org/10.25656/01:11059>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 44 – Heft 3 – Mai/Juni 1998

Essay

- 331 HORST RUMPF
Das kaum auszuhaltende Fremde. Über Lernprobleme im
Horror vacui

Thema: Empirische Lehrerforschung

- 343 KARL OSWALD BAUER
Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von
Lehrerinnen und Lehrern
- 361 KARIN SCHÄFER-KOCH
Bedingungen des Medieneinsatzes in der Gymnasialen Oberstufe.
Ergebnisse einer vergleichenden Studie an Gymnasien in den alten und
neuen Bundesländern
- 379 BERND FIEGE/RAINER DOLLASE
Evaluation Kollegialer Beratung in Gruppen von Lehrern und
Lehrerinnen

Diskussion

- 397 VOLKER SCHUBERT
Kooperatives Lernen lernen? Zur Diskussion über das Bildungswesen
in Japan

Weitere Beiträge

- 411 JÖRG RUHLOFF
Versuch über das Neue in der Bildungstheorie

Besprechungen

- 425 KLAUS PRANGE
Heinz-Hermann Krüger: Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. (Einführungskurs Erziehungswissenschaft. Bd. II.)
Klaus Harney/Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.): Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. (Einführungskurs Erziehungswissenschaft. Bd. III.)
Heinz-Hermann Krüger/Thomas Rauschenbach (Hrsg.): Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft. (Einführungskurs Erziehungswissenschaft. Bd. IV.)
- 430 VERA MOSER
Berno Hoffmann: Das sozialisierte Geschlecht. Zur Theorie der Geschlechtersozialisation.
- 432 UTE SIEBERT
Rainer Loska: Lehren ohne Belehrung. Leonard Nelsons neosokratische Methode der Gesprächsführung.
- 435 DIETFRIED KRAUSE-VILMAR
Margarete Götz: Die Grundschule in der Zeit des Nationalsozialismus. Eine Untersuchung der inneren Ausgestaltung der vier unteren Jahrgänge der Volksschule auf der Grundlage amtlicher Maßstäbe.
- 439 PETER MARTIN ROEDER
Arnold J. Heidenheimer: Disparate Ladders. Why School and University Policies Differ in Germany, Japan, and Switzerland.
- 445 FRIEDHELM SCHÜTTE
Günter Pätzold: Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals 1752–1996. Quellen zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland (2 S.)
- 447 NORBERT VOGEL
Rainer Brödel (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Moderne. Diagnosen, Ansätze, Konsequenzen.

Dokumentation

- 451 Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 1997
- 483 Pädagogische Neuerscheinungen

Heinz-Hermann Krüger: *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft.* (Einführungskurs Erziehungswissenschaft. Bd. II.) Opladen: Leske + Budrich 1997. 256 S., DM 32,80.

Klaus Harney/Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.): *Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit.* (Einführungskurs Erziehungswissenschaft. Bd. III) Opladen: Leske + Budrich 1997. 332 S., DM 32,80.

Heinz-Hermann Krüger/Thomas Rauschenbach (Hrsg.): *Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft.* (Einführungskurs Erziehungswissenschaft. Bd. IV.) Opladen: Leske + Budrich 1995. 304 S., DM 32,80.

In der bemerkenswert kurzen Frist von nur drei Jahren ist der vierbändige „Einführungskurs Erziehungswissenschaft“ vollständig vorgelegt worden. Die 1995 zuerst erschienenen Einführungen in die „Grundbegriffe und Grundlagen der Erziehungswissenschaft“ (Bd. I) (s. die Rezension in dieser Zeitschrift 1996, S. 433ff.) und in die „Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft“ (Bd. IV) sind inzwischen in zweiter Auflage herausgekommen, so daß die Vermutung nicht abzuweisen ist, daß auch die 1997 vorgelegten Einführungen in die „Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft“ (Bd. II) und in die „Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit“ (Bd. III) gleichermaßen günstig aufgenommen werden. So gesehen, werden der synoptische Anspruch und die didaktische Absicht des Herausgebers, „den Studierenden in erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengängen im Grundstudium sowie Lehramtsstudierenden“ eine grundlegende Orientierung zu verschaffen, wie es im „Editorial“ zu den einzelnen Bänden heißt, durch die Rezeption bestätigt. In der Reihe der vermehrt auftretenden Gesamt-

und Überblicksdarstellungen der aktuellen Pädagogik scheint sich dieser Einführungskurs erfolgreich zu behaupten. Ein Grund dafür dürfte in der Auswahl der Beiträge liegen: Mehr als 50 Kolleginnen und Kollegen haben an diesem Vorhaben mitgewirkt, überwiegend aus den Nachkriegsjahrgängen und erkennbar geprägt von der sozialwissenschaftlich ausgerichteten Diplompädagogik, die „theorieprogrammatisch“ den Hintergrund der Synopse bildet. Es ist die erste Generation der endgültig autonom gewordenen Erziehungswissenschaft, die hier maßgeblich zu Worte kommt und aus diesem Gesichtskreis ihr Verständnis der Erziehung zur Sprache bringt.

Das machen besonders die Bände IV und III deutlich, die sich mit den „Arbeitsfeldern“ und mit dem historischen Aspekt von Erziehung und Erziehungswissenschaft befassen. Es sind nicht weniger als 16 Berufs- und Arbeitsfelder, die thematisiert werden: angefangen bei der Familie und der Schule über Kinder- und Jugendarbeit sowie der Erwachsenenbildung bis zur Randgruppenarbeit und Interkulturellen Arbeit, dazu noch die „Pädagogische Aus-, Fort- und Weiterbildung“ und die „Erziehungswissenschaftliche Forschung“. In ihrer Einleitung bemerken H.-H. KRÜGER und TH. RAUSCHENBACH, „daß nicht alle Aufgaben als Erziehungs-, Bildungs- und Lernaufgaben im engeren Sinne verstanden werden können“ (Bd. IV, S. 9); gleichwohl handelt es sich um „Arbeitsfelder ...,

- in denen es um Kinder und Jugendliche als Adressaten der Arbeit geht,
- in denen Aspekte der Erziehung oder der Bildung, des Lernens oder der Hilfe, in jedem Fall aber der Personenänderung oder des pädagogischen Bezugs im Mittelpunkt stehen,
- in denen in nicht unerheblichem Maße pädagogisch ausgebildetes Personal“ arbeitet (ebd., S. 10).

Der orientierende Gesichtspunkt ergibt

sich ersichtlich aus der inzwischen etablierten Pädagogenausbildung. Sie findet ihre Aufgaben nicht mehr nur als Nachfrage vor, sondern erschließt sich ihre Praxisfelder, die eben dadurch als „pädagogische“ definiert werden, daß pädagogisch ausgebildete Personen in ihnen „arbeiten“. Das Angebot erzeugt die Nachfrage, indem die Gesichtspunkte der Erziehung und der Bildung, des Lernens und der Hilfe auf die unterschiedlichsten Lebensbereiche angewendet werden. Zugespitzt gesagt: Die Ausbildung sucht sich ihre Berufe und findet sie, weil „in der Folge der Pädagogisierung aller [!] Lebensbereiche ... ständig neue Felder für erzieherische Berufe entstehen“ (ebd.). Daraus ergibt sich, daß auch die hier behandelten 16 Arbeitsfelder nur eine „Auswahl“ darstellen und sich weiter differenzieren werden, soweit eben die angesprochenen „Lebensbereiche“ sich auf diese Pädagogisierung einlassen.

Für die Novizen der Erziehungswissenschaft mag es eine verheißungsvolle Vorstellung sein, daß sie später einmal überall gebraucht werden; denn das Lernen höret nimmer auf, und auch ohne Hilfestellungen ist nicht durchzukommen, so daß den Pädagogen die Kundschaft nicht ausgehen dürfte. Diese Betrachtungsweise hat allerdings eine merkwürdige Konsequenz: Was Erziehung ist, ergibt sich aus den organisatorischen und institutionellen Rahmenbedingungen. Das zeigt sich insbesondere bei der Erörterung des „Arbeitsfeldes Familie“, für die K. BÖLLERT, M.-E. KARSTEN und H.-U. ORTO verantwortlich zeichnen. Die Eltern als die ersten und natürlichen Erzieher der Kinder kommen nur noch als die Agenten einer vornehmlich in ihren Defiziten wahrgenommenen Familie in den Blick, als ginge es darum, den professionellen Pädagogen ein „Arbeitsfeld“ zu verschaffen. Hier bleibt zu fragen, worin das Pädagogische der „Pädagogisierung“ eigentlich besteht, so daß es im Studium erlernt und dann segensreich in allen Le-

bensbereichen zur Geltung gebracht werden kann.

Die Antwort läßt sich in dreifacher Weise geben: erstens ausbildungspraktisch, indem zu jedem Aufgabenbereich eine Fachrichtung oder ein Schwerpunkt oder eine neue Bereichspädagogik gebildet wird, die dann ihre eigenen pädagogischen Maßstäbe und Gesichtspunkte entwickelt; tatsächlich kommen so die 16 „Arbeitsfelder“ zustande, und manche andere lassen sich da noch anfügen. Sie läßt sich zweitens aber auch historisch geben, indem die Genese der Pädagogisierung nachgezeichnet wird; das geschieht in dem von H.-H. KRÜGER und K. HARNEY betreuten Band III. Und schließlich noch systematisch, indem der Gedanke der Erziehung entfaltet wird; damit befaßt sich der von H.-H. KRÜGER allein besorgte Band II über die „Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft“.

Zunächst zum historischen Aspekt: Was den Praktikern die Aufgabenfelder, sind den Historikern des sozialwissenschaftlich orientierten Einführungskurses die Institutionen. Das gilt nicht nur für die unter dem Titel „Sozialgeschichte der Lebensformen, Lebensphasen und pädagogischen Institutionen der Moderne“ behandelten Einzelgeschichten von Familie und Schule, beruflicher Bildung und sonderpädagogischen Institutionen, der Erwachsenenbildung und der Sozialen Arbeit, es gilt auch für den ersten Teil des dritten Bandes. Er behandelt die „Pädagogische Theorien-, Ideen- und Disziplingeschichte seit der Aufklärung“; eingeleitet von einem Beitrag über die „Pädagogik im Zeitalter der Aufklärung“ (P. SCHMIDT), gefolgt von der „Pädagogik in der Krise der Moderne“ (J. OELKERS) und beschlossen mit einer „Skizze“ zur Disziplingeschichte „von 1900 bis zur Vereinigung“: „Erziehungswissenschaft in Deutschland“ (H.-E. TENORTH). Außerdem ist ein Sonderkapitel über „Pädagogik im Nationalsozialismus“ (P. DUDEK) eingefügt.

Daß die historische Dimension der Pädagogik überhaupt in diesem Einführungskurs berücksichtigt wird, wird von den Herausgebern mit dem Hinweis auf die „aktuellen Prüfungsordnungen für den Diplomstudiengang“ (Bd. III, S. 9) gestützt und dahingehend erläutert, daß historisches Wissen erlaubt, „aktuelle erziehungswissenschaftliche Theoriediskurse oder bildungspolitische Kontroversen ... besser verstehen und beurteilen zu können“ (ebd.). Damit werde „professionellen PädagogInnen eine Tradition eröffnet, in der sie ihre berufliche Identität gewinnen können“ (ebd.). Dieser Wunsch mag wenigstens erklären, wenngleich nicht begründen, weshalb „Geschichte“ nur noch als Vorgeschichte zur eigenen Fach- und Berufssituation in den Blick kommt. Sie setzt mit dem 18. Jahrhundert ein und stellt sich dar in den seither ausgebildeten Formen organisierter Erziehung und in der Erziehungswissenschaft als Begleitmusik oder als Gegenstimme zu Organisation. Was über die Schulpädagogik als Systembetreuung ausgeführt wird, läßt sich sinngemäß auch auf diese „Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und der Erziehungswirklichkeit“ anwenden: Sie schafft die wünschenswerte Hintergrundfüllung für das Selbstverständnis des Diplom-Systems. Von der Herkunft und Tradition des pädagogischen Denkens, der Formengeschichte des Erziehens und seiner sozialen Einrichtungen wird gerade noch das thematisiert, was als Auftakt aktueller Vorhaben, Aufgaben und Berufsaspirationen von Interesse ist – mit der Folge, daß die Erziehung vor allem im Blick auf die mehr oder minder organisierten Arbeitsfelder für Berufserzieher wahrgenommen wird. Erziehung als Profession reduziert unter solchen berufspraktischen und organisatorischen Prämissen das ihr eigene Thema in sachlicher und historischer Hinsicht auf das, was sich sowohl auf der Ebene des Erziehens wie auf der der wissenschaftlichen

Reflexion und Forschung als Organisation identifizieren läßt. Was sich außerhalb dieses Gedankenkreises befindet, wie die Elternerziehung, und was davor liegt, ob es sich um die erste Gründung der Pädagogik in der griechischen Sophistik oder die platonische Paideia, um die lateinische Schulklassik QUINTILIANS oder um den christlichen Humanismus, um die Gründung des akademischen Lernens erst im Studium generale gelehrter Konvente oder dann in den Universitäten des Mittelalters oder um den Humanismus der Renaissancepädagogik handelt – es hat im Diplom-Curriculum keinen Platz und wird in den Orkus des Vergessens befördert. Die Gewinne mögen in der Stabilisierung eines spezifischen, vornehmlich sozialpädagogisch orientierten Berufsbewußtseins liegen; auf die Verlustseite gehört aber gleichermaßen die erhebliche Bornierung dessen, was aus dem Fundus des europäisch-alteuropäischen Erziehungsdenkens noch vergegenwärtigt wird.

Diese Blickverengung wiederholt sich auf eine eigentümliche Weise noch einmal in Band II, der den „Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft“ gewidmet ist und von dem Gesamtherausgeber allein bestritten wird. Er schließt an den in dieser Zeitschrift schon früher (s.o.) besprochenen ersten Band über „Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft“ an und soll einen „Überblick über die verschiedenen theoretischen Richtungen und die unterschiedlichen Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft“ geben (II, S. 9).

Auch hier wird zunächst auf die Anforderungen hingewiesen, die sich in der „Rahmenprüfungsordnung für das Diplomstudium finden“ (ebd.), um dann eine Art Begründung für das Studium von „erziehungswissenschaftlichen Theorien oder dem noch komplizierter klingenden Gebiet der Wissenschaftstheorie“ (ebd.) zu liefern. Das soll den „verschreckt fragenden“ Anfänger mit der Aussicht be-

freunden, daß in einem wissenschaftlichen Studium tatsächlich auch Wissenschaftliches vorkommt. Dabei geht es in der „Wissenschaftstheorie als Theorie über die Theorien der Erziehungswissenschaft“ eigentlich um die bare Selbstverständlichkeit jeglichen Studiums, mit den „grundlegenden Mustern wissenschaftlichen Denkens und Forschens“ (ebd.) bekannt zu werden. Doch der Verfasser rechnet mit der Frage „manches Studierenden ..., warum er sich mit wissenschaftlichen Forschungsmethoden beschäftigen soll“ (ebd.), denn „was bringen sie für die pädagogische Praxis in der Schule und in der Erwachsenenbildung?“ (ebd.). Diese Zumutung wird erstens damit gerechtfertigt, „daß Forschung auch [!] in der Erziehungswissenschaft unentbehrlich ist, da sie ihr Wissen nicht nur aus anderen Disziplinen importieren kann, sondern auch selber Forschungswissen über die Erziehungswirklichkeit produzieren muß“ (ebd.), und des weiteren damit, daß das Studium der vorliegenden Erziehungstheorien und Methoden der Erziehungsforschung geeignet ist, die Fachautoren „einordnen und kritisch beurteilen [zu] können“ (ebd.); darüber hinaus kann man auch als (späterer) Praktiker der „fast alltäglichen“ Konfrontation mit Forschungsergebnissen besser standhalten und sogar selber „zur Verbesserung der eigenen Arbeitsmöglichkeiten die wirklichen Probleme erfassen, z.B. die Nachfrage in einem Freizeitheim oder nach Beratungsangeboten“ (S. 10). Das sind wahrhaft überwältigende Gründe, selbst in dem erziehungswissenschaftlichen Diplom-Studium Geschmack an den Grundlagen und Methoden der eigenen Wissenschaft zu finden.

Was ist es nun, das der lernbereite Diplom-Student, auf diese Weise zum Studium der Theorien der Erziehungswissenschaft und ihrer Methoden ermuntert, dieser Einführung entnehmen kann? Zunächst: Es wird nur die deutsche Erzie-

hungswissenschaft vorgestellt und hier wieder vorzugsweise Arbeiten der jüngeren Vergangenheit und der letzten Jahre. Der erste Teil gleicht einem Reiseführer durch die gegenwärtige Landschaft der Richtungen, Positionen und Ansätze, auf den eine Skizze elementarer Forschungsmethoden folgt, um im dritten Teil auf zwölf Seiten mit einem „Ausblick“ auf die eigene Position einer „reflexiven Erziehungswissenschaft und kritischen Bildungsforschung“ abzuschließen.

Bei der Präsentation der „theoretischen Strömungen“ (II, S. 10) verfährt der Verfasser so, daß er jeweils auf eine schon vorfindliche Großtheorie oder einen Meisterdenker verweist, an die die entsprechende Position „anknüpft“ oder „sich anlehnt“, so daß ihr „Background“ erkennbar wird und die erziehungswissenschaftlichen Theorien sich „einordnen“ lassen. Die Erziehungswissenschaft erscheint als eine Art Hintergrundchor, der den Vortrag des jeweiligen Lead-Sängers teils getreulich folgend, teils „kritisch“ untermalend begleitet. So knüpft die geisteswissenschaftliche Pädagogik an SCHLEIERMACHER und DILTHEY an, die „Empirische Erziehungswissenschaft“ an den Positivismus und die „Kritische Erziehungswissenschaft“ an MARX in der Auslegung der „Frankfurter Schule“. Das sind die Großrichtungen. Aber es gab ja auch noch KANT und FREUD, HUSSERL und neuerdings Strukturalismus und Systemtheorie, also werden ihnen noch neun „weitere Richtungen“ und „Ansätze“ angehängt, um schließlich bei den vom Verfasser favorisierten „post-modernen Ansätzen in der Erziehungswissenschaft“ zu enden. Eine Leseschwierigkeit gerade für Studienanfänger dürfte darin liegen, daß samt und sonders eine gründliche Werkkenntnis jener Paten schon vorausgesetzt wird, auf die sich die erziehungswissenschaftlichen Anschlußgedanken stützen, anlehnen oder beziehen, wenn anders es nicht bei einem bloß äußerlichen *name dropping* bleiben soll,

das sich mit der kursorischen Etikettierung als „transzendentalkritisch“ oder „psychoanalytisch“, als „phänomenologisch“ oder „strukturalistisch“, als „systemtheoretisch“ oder „postmodern“ begnügt. Auch ist zu bemerken, daß dieses Darstellungsschema dazu führt, daß Gedanken und Arbeiten der systematischen Erziehungswissenschaft unbeachtet bleiben, die sich offenbar auf keinen solchen Paten und seine wissenschaftliche Vorleistung berufen können. Für dieses Manko wird der Leser allerdings durch Hinweise auf die Berufskarriere der behandelten Autoren entschädigt, denen auch noch Paßfotos beigegeben sind. So erfährt man nicht nur, daß die „praxeologische“ Begründung der Pädagogik auf die „Philosophie Kants ... zurückgreift“ (II, S. 12), sondern darüber hinaus, daß ihr Autor „nach einer Lehrstuhlvertretung an der Universität Freiburg ... 1973 auf eine ordentliche Professur für Erziehungswissenschaft an der Universität Münster berufen“ wurde (II, S. 87).

Der wesentlich kürzere Teil über die Forschungsmethoden stellt die Behandlung der „geisteswissenschaftlichen Hermeneutik“ voran, geht danach auf die „Handlungsforschung“ ein, um dann in die gegenwärtig beliebte Unterscheidung von „qualitativer“ und „quantitativer“ Forschung einzulenken und schließlich „Möglichkeiten und Grenzen“ ihrer „Verbindung“ zu erörtern. Was vollständig fehlt, ist eine Darstellung derjenigen Methoden, mit denen eben jene im ersten Teil in Anspruch genommenen Ausgangstheorien verfahren, d. h. wie transzendentalkritisch oder phänomenologisch, strukturalistisch oder psychoanalytisch argumentiert und gearbeitet wird. Das darf man eigentlich in einem Band erwarten, der sich mit den „wissenschaftstheoretischen Grundlagen“ der Erziehungswissenschaft befaßt. So bleibt es dabei, daß das Erklärungsbedürftige, nämlich die angeblich erst „seit den achtziger Jahren“ bestehende „Plura-

lität der Konzepte“ (II, S. 12), selber unerklärt bleibt und sie statt dessen mit Herkunftsangaben beschildert wird. Bei bescheidenen Ansprüchen an eine Einführung ließe sich aber immerhin sagen, daß man durch die Lektüre wenigstens weiß, was man alles wissen müßte und zu studieren hätte, um dem elaborierten Diskurs der reflexiv gewordenen Erziehungswissenschaft folgen und womöglich an ihm teilnehmen zu können, wenigstens soweit er im deutschen Sprachraum stattfindet.

Bleibt noch, ein Fazit des Einführungswerks im ganzen zu ziehen. Man ist geneigt, mit dem Theaterdirektor im Vorspiel zu Goethes „Faust“ zu sagen: „Wer vieles bringt, wird manchem etwas bringen“, und „jeder sucht sich endlich selbst was aus“. In der Tat wird vor allem in den Bänden III und IV in den einzelnen Artikeln über das breitgestreute Wissen der Disziplin angemessen orientiert, soweit es die neueren Verhältnisse der Erziehung und ihre Erörterung in der Erziehungswissenschaft betrifft, und so dem Zweck einer Einführung entsprochen. Problematisch in der Sache und nicht überzeugend in der Ausführung ist die „Theorieprogrammatik“ und der damit verbundene Anspruch, eine systematisch vertretbare Synopsis der Pädagogik zu präsentieren. Was vorliegt, läßt sich eher als das Dokument einer Disziplin lesen, in der die Aufgabe der Ausbildung von Diplom-Pädagogen mit ihren „Praxis“- und aktuellen Orientierungsbedürfnissen die Führung übernommen hat und die sie damit bedient, daß die Fragen der Erziehung als Fragen nach der Organisation und der institutionellen Verfaßtheit sowohl des Erziehens selber wie der Reflexion auf Erziehung in den Blick gebracht und erörtert werden. Daraus ergibt sich wie von selbst ein Vorrang soziologisch-sozialhistorisch inspirierter Gesichtspunkte. Nach wie vor sieht es so aus, als ob es die pädagogische Provinz nur zu einer Art von Scheinselbständigkeit zu

bringen vermag, wie imposant auch immer der organisatorische Apparat ausschauen mag, der inzwischen entstanden ist. Für sein Funktionieren wird er mit Wissen aus zweiter Hand bedient.

So zeigt sich ein merkwürdiges Paradox: Das Erziehungswissen erscheint einerseits nicht mehr eingelagert in das allgemeine Reflexionswissen, sondern stößt es ab als vorwissenschaftliche Epoche der bloßen Spekulation, um sich eine eigene Kurz-Geschichte und seine Diplom-Tauglichkeit zu definieren – mit der Folge, daß sich andererseits die Inhalte und Themen, Fragen und Aufgaben durch Wissensimporte aller Art vervielfältigen und den Basar der „Arbeitsfelder“ und „Ansätze“ produzieren, in dem unter dem Titel von Hilfe und Lebensbegleitung der Begriff der Erziehung jene Prägnanz verliert, die es eigentlich rechtfertigt, ihm ein eigenes Forschungsgebiet zu widmen. Der vorgelegte Einführungskurs gibt diesen Zustand ziemlich zutreffend wieder, und vielleicht dürfte eben darin sein Wert für die Ortsbestimmung der Pädagogik liegen.

Prof. Dr. KLAUS PRANGE
Christophstr. 9, 72072 Tübingen

Berno Hoffmann: *Das sozialisierte Geschlecht.* Zur Theorie der Geschlechtersozialisation. Opladen: Leske + Budrich 1997. 313 S., DM 39,-.

Endlich, so scheint es, liegt eine umfassende Theorie zur Genese geschlechtlicher Sozialisation vor: „Ziel der Untersuchung ist ..., eine kritische Theorie der geschlechtsspezifischen Sozialisation zu entwickeln“ (S. 9). Weiter neugierig macht das Kapitel 4, in dem es um die „Problemlage der feministischen Generation“ geht. Und schließlich beeindruckt auf den ersten Blick auch der Umfang des Werkes: 313 Seiten einzeilig gedruckten Textes, bei dem es sich um die „erheblich gekürzte“ Fas-

sung (S. 15) einer 1995 an der Technischen Universität Berlin eingereichten Dissertation handelt.

Der erste Teil des Werkes untersucht klassische Texte der Sozialisationstheorie, welche auch die geschlechtliche Sozialisation in den Blick nehmen. Diese werden eingeordnet in bipolare und biplurale Konzeptionen. Die bipolaren Konzepte werden noch einmal unterteilt in „biologistische“, „affirmative“ (Arbeitsteilung als Grundlage angenommener bipolarer Geschlechtersozialisation) und „kritische Varianten“ (welche die Annahme der affirmativen Ansätze bezüglich ihrer Folgerung der zwangsläufigen bipolaren Geschlechtersozialisation hinterfragen). Einigend kommt den bipolaren Konzeptionen die Vorstellung einer sozialisatorisch prägenden zweigeteilten, d. h. männlichen und weiblichen „Welt“ zu.

Die zweite Theoriengruppe, die mit „bipluraler Geschlechtersozialisation“ umrissen wird, bezeichnet HOFFMANN als Antithese (S. 55) zur ersten Theoriengruppe. Anhand der – vor allem innerhalb der US-amerikanischen Psychologie seit den fünfziger Jahren stattfindenden – Extensivierung empirischer Forschungen und der lerntheoretisch fundierten Studien zu geschlechtsdeterminiertem Verhalten ließe sich nunmehr „geschlechtstypisches“ und „geschlechtsspezifisches“ Verhalten unterscheiden (letzteres komme ausschließlich bei einem Geschlecht vor, ersteres variiere lediglich in der Häufigkeit bei den Geschlechtern). Unter Hinzuziehung der Studie von E.E. MACCOBY und C.N. JACKLIN von 1974, die die bis dahin vorliegenden Untersuchungen zu Geschlechterunterschieden in ihrer Aussagekraft überprüfen, kommt HOFFMANN (mit H. BILDEN und M. TRAUTNER) zu dem Schluß: Kaum mehr als 1% des Verhaltens (mit Ausnahme des Items ‚Aggression‘) sei mit der „Variable Geschlecht“ zu erklären (S. 61). (Dieses Ergebnis wird allerdings bereits seit der Studie von C. HAGE-